

ともに学ぶよさを生かした社会科学習の在り方
－社会科学習におけるコミュニケーションとその活用－

加藤 悦宏 小栗 英樹 金澤 幹雄

1 はじめに －研究テーマ設定の趣旨－

本校社会科では、平成17年3月に社会科の授業に関するアンケートを実施した。前研究「『確かな学力』を身に付けさせる社会科学習の在り方－学ぶ楽しさを実感できる授業への改善を通して－」の成果として、「社会科の学習が好きだ」と回答した生徒は大幅に増加したが、その理由として、話し合い活動を挙げた生徒は思いの外少なかった。また、教師の観察でも、話し合い活動において生徒同士が反対意見を述べ合う場面が減少し、議論に深まりが見られなくなったと感じるようになってきた。

しかし、話し合い活動は、生徒が、様々な思考、表現の技能、民主的に話し合いに参加する態度等を体験的に学習することができる活動であり、これらの学力は、社会科の目標である公民的資質に含まれる。上述したような話し合い活動に対する意欲の低下は見過ごせない問題である。そこで、平成17年度から3カ年計画で「ともに学ぶよさを生かした社会科学習の在り方－社会科学習におけるコミュニケーションとその活用－」をテーマとして、研究を進めることとした。その際、コミュニケーションする力のうち、話し合い活動に焦点をあてる。さらに、本校社会科のめざす方向として、ディベートなど話し合いの技法や、生徒の発言の量を増やすための手だて、生徒の発言の技能を向上させるための手だて等を研究の目的とするのではなく、話し合い活動を生かして社会科の学力を高めることを目的とすることにした。

2 研究計画

1 研究1年次（平成17年度）1／3

- (1) 社会科学習におけるコミュニケーションの意義・効果などの検討
- (2) 本校生徒の社会科における「討論・話し合い活動」の意識調査の実施
- (3) 研究の方向性の検討と評価方法についての検討

2 研究2年次（平成18年度）2／3

- (1) 授業実践および評価の継続
- (2) 話し合い活動の成果を高める手だての検討

＊「情報収集や発信にかかる力」「社会的な事象の見方・考え方」「民主的な態度」の育成に焦点をあてて

3 研究3年次（平成19年度）3／3

(1) 授業実践および評価の継続

(2) 話し合い活動の成果を高める手だての検討

* 話し合いにおける「教師の支援の在り方」「教材の工夫」「聞くこと」「評価の在り方」に焦点をあてて

(3) 研究のまとめ

3 前年度までの研究

1 第1年次

社会科の学習では、コミュニケーションそのものについて学ぶ側面と、コミュニケーションを通して学ぶ側面があると考えられるが、本校社会科では、教科の目標を踏まえ後者に力点を置くことにした。また、「社会科学習におけるコミュニケーション」のうち、話し合い活動に焦点をあてて研究を進めることとした。そして、社会科学習における話し合い活動の意義について文献や実践をとおして検討した結果、話し合い活動により育成される力には、情報収集や発信にかかる力、社会的事象の見方・考え方、民主的な態度等があり、話し合い活動は、社会科のねらいと直結していることが確認できた。

一方、生徒に対し、「討論・話し合い活動」の意識調査（質問紙によるアンケート調査）を実施した結果、多くの生徒が授業で発表したり、他の意見を聞いたりする学習について「重要」「大切」だと考えているにもかかわらず、「すすんで発表しない」生徒が多いということや、「討論する」学習活動が、楽しかったり、役に立ったりするものだと感じている生徒が少ないこともわかった。

そこで、実践に際して、次のような手だてを講じることとした。

- ①生徒が自ら討論・話し合いをしたいと思うような教材開発を行う
 - ②コミュニケーションする必要性や意義を理解させる学習を行う

①に関しては、生徒が自ら話し合ってみたいと感じるような教材を通してこそ、コミュニケーションが円滑に行われ、思考力・判断力なども育成され则认为した。年間指導計画にも、そのような討論・話し合いの場面を積極的に位置づけた。（総論『「話し合い」を取り入れた各教科の取り組み』を参照されたい）

②に関しては、「何のためにコミュニケーションするのか」「コミュニケーションするとどのような良いことがあるのか」を理解することなしには、生徒たちは積極的にコミュニケーションしようとはしないであろう。社会科の目標にある「民主的・平和的な国家・社会」は、コミュニケーションを基盤として形成されるものであり、よりよい社会やその在り方を目指そうとする資質や態度の育成を図るためにも、コミュニケーションする必要性や意義を理解させることは重要である。

2 第2年次

話し合い活動で育つ社会科の学力のうち、「情報収集や発信にかかる力」「社会的事象の見方・考え方」「民主的な態度」の三つに焦点をあて、それらの育成を図るための手だてについて検討するとともに、上記①、②を考慮して実践を行った。実践を通して、話し合い活動には分野ごとの特性があり、「民主的な態度」の育成を図るための話し合い活動は、公民的分野での実践が多くなることがわかった。

また、話し合い活動の評価については、次のような視点を設定した。

○授業中の話し合い活動によって生徒の社会認識は変容したか。

(例えば新しい知識・概念の獲得, 社会的事象の多面性への気づきなど)

○学習課題, 教師の用意した教材, 授業中の教師の指導・助言は, 生徒の話し合い活動を実りあるものにし, 学力の育成に有効だったか。

〔上記2点を評価するために〕

- ・「話し合い活動の内容」…話し合いの内容は深まりのあるものだったか。
- ・「話し合い活動への意欲」…生徒は意欲的に発言しようとしていたか。生徒は自分の意見と照らし合わせるなどしながら, 関心をもって他者の発言を聞こうとしていたか。
- ・「話し合い活動の効果」…生徒は他者の発言内容をもとに自分自身の考えを再吟味し, 考えを深めたり, 広げたりしたか。社会認識の変化や深まりが生じたか。新たな思考力や技能を身に付けたか。

以上について, 生徒へのアンケート調査や授業記録, 生徒作品の分析を通して評価した。

そして, 授業実践と評価を重ねるうちに, 話し合い活動を通して社会科の学力を高めるためには, 教師の役割や「聞くこと」が果たす役割が大きいことがわかってきた。

4 本年度の研究

本年度までの実践研究を通して明らかになったことを, 以下にまとめる。

1 教師の支援の在り方

話し合い活動を, 社会科の学力を高める有効なものにするためには, 多くの生徒が注目した発言を中心に話し合いを展開するなど, 議論を焦点化したり, 生徒の意見を結びつけるなどの教師の指導・支援が大切であることがわかってきた。それ故, 司会は教師が務めるのが最適である。話し合いがどれだけ深まるか, 話し合いから生徒がどれくらいのことを学ぶことができるかは, 司会をする者の教材に関する深い理解と, 生徒それぞれに発言を促すコミュニケーション技術に関わるところが大きい。話し合い活動における教師の支援の在り方には以下のものが挙げられる。

○ 主として話し合いをつなげ, 深めるために

- ・ 必要に応じて, 生徒の発言内容を言い換えたり, 質問・切り返しをすること
- ・ ある生徒の発言に対して, 他の生徒を意図的に指名すること

(例えば, 反対の意見をもつ生徒を指名することなど)

- ・ 議論の中での発言の位置づけを明らかにすること
- ・ 他の生徒たちの思考を深めるきっかけとなる発言を見逃さないこと

○ 主として生徒の発言を活発にするために

- ・ 生徒一人一人の発言, つぶやきなどをよく聞くこと
- ・ 生徒の発言に対し, 励まし賞賛すること

○ 主として生徒の表現力の育成のために

- ・ 発言の根拠（理由や出典）を聞き出すこと
- ・ 学び方に関することや追究の過程についても発表を促すこと
- ・ 発言できない生徒を支援すること（他者の発言への賛否や感想を尋ねる）

2 教材や学習課題の工夫

昨年度までの実践を通して、授業中に発言した理由として「話し合いの内容に興味があるから」「他の人に伝えたいことがあるから」と答える生徒が多くなった。（第1年次に実施した「討論・話し合い活動」の意識調査では、「発言することは他のメンバーの役に立つから」「発言することはとても大切だと思うから」を挙げる生徒が多く、話し合いの意義は認めているものの、話し合いの内容に関心があることは見受けられなかった。）教材や学習課題を工夫し、「自分の考えを伝えたい」「他の人の考えを聞いてみたい」「意見を交換したい」と感じる場面を多く設定したことで、話し合い活動への意欲が高まったと考えられる。生徒が発言したくなるような教材の開発や学習課題の工夫が必要である。

○ 話し合いに適した教材の開発

- ・ 多様な見方・考え方ができるもの
- ・ 小学校での学習や生活経験からすでに強い関心をもっているもの
- ・ 生徒が話し合う価値があると感じるもの
(例えば、現在及び将来の生活に関係すること等)
- ・ まだ学級の誰もが解決していないもの
- ・ 自分の生活との関わりで見たり、考えたりできるもの

○ 学習課題の工夫

- ・ 話し合いを噛み合わせるため、議論を焦点化する。
(例えば、「ランキングを決めよう」等)

3 「聞くこと」を充実させる工夫

自分の意見や考えを発表するだけでは、その生徒の思考はそれ以上深まることはない。話し合いを深まりのあるものにし、社会科の学力を高めるためには、「聞くこと」の指導が大切である。他者の意見をしっかり聞くことで、自分の新たな情報となり、また、その根拠・背景を理解し自分とは異なる立場があることに気づくことで、それらを自分の立場と比較・検討するようになる。そして、多面的・多角的な思考力が育成され、知識の深化が図られる。

「聞くこと」を充実させる手だてとして、以下のことが考えられる。

○ 「聞く価値がある」と、聞き手が感じる発言を増やす

- ・ 話し合う前に、自分の考えをしっかりと持たせること
- ・ 話し手に対して、根拠を明らかにするなど分かりやすく話すよう指導すること

○ 聞いてもらう喜びを味わわせる

- ・ 他の生徒や教師が話し手を賞賛する

○ 聞くことの意義を理解させる

- ・ 他者の意見を聞いて、自分の考えを振りかえらせること
(例えば、自分の考えとの類似点や相違点に気づかせること)
- ・ 他の生徒の発言が、自分自身の考えを深めるきっかけとなることを体験させる。

『聞くこと』の指導は、聞き手の指導になりがちだが、聞き手への指導はもちろん、話し手への指導も肝要である。

4 評価の工夫

話し合い活動の評価は、発話分析による評価が一般的である。本校社会科では、発話分析を補完する方法として、生徒の作品分析による話し合い活動の評価の手だてについて検討した(主に、授業の終末に書かせる「今日の授業を終えて」を活用)。中学生になると、発達段階もあり、授業中の発言が活発とは限らない。作品分析であれば、発言が少ない生徒や発言のない生徒の思考にも迫ることができ、話し合いを『聞くこと』によって生徒に生じた変化をより正確に把握でき、授業評価も的確にできるのではないかと考えた。また、日々の実践を授業者が一人で評価し、次の授業実践に生かすためには、簡便な方法が必要であり、この点からも、生徒作品の分析による評価は有効だと思われる。

実践に際し、二宮裕之氏の「数学的な考え方を育てるための学習感想指導の段階」(生徒の授業感想を、数学的な考え方を育成する視点から、授業感想の質を四つの段階に分類したもの)を、社会科のねらいに合わせて、本校社会科部会が三つの段階に再構成したものを活用した。

表 1 中学校社会科授業における「今日の授業を終えて」から話し合いの成果を評価する際の指標

| |
|---|
| <p>第1段階 「楽しい」「また勉強したい」「よく分かった」「分からない」という言葉が出てくる。また、本時の学習内容についての具体的な記述がなく、抽象的な言葉が多い。</p> <p>←話し合いの内容が十分に理解できていないことが考えられる。</p> |
| <p>第2段階 授業の内容に関する記述が見られる。具体的には、次のような記述である。</p> <p>I 自分が新たに分かったことについて書いている。</p> <p>II 他人の意見についてコメントし、他人の意見に照らして自分の意見を見直している。</p> <p>←話し合いを聞き、論理性、妥当性、社会的判断、比較、総合等の思考をしていたと考えられる。</p> |
| <p>第3段階 授業内容や授業時間を越えた記述が見られる。具体的には次のような記述である。</p> <p>I 授業の内容とこれまでに学習したことや各自が獲得した知識とを考えあわせ、社会の見方や考え方を獲得している。</p> <p>II さらに追究すべき問題や解決すべき問題を見出したり、態度化している。</p> <p>←第2段階よりも、話し合いの内容(学習内容)に関心を持ったと考えられる。</p> |

上記の指標を活用するにあたっては、「授業を終えて」という文言では、生徒は感想のみを求められていると考えてしまうことが予想されるので、「授業で分かったこと・分からなかったこと・新たに生まれた疑問・思ったことや考えたこと」等を書くように指導を加える必要がある。

繰り返しになるが、この指標はあくまでも教師による観察や生徒の発言分析を補う方法であり、この方法だけで、それぞれの生徒の評価ができるわけではない。生徒作品の分析による評価の限界として、生徒の表現力や表現意欲の差異が指摘されることがある。このことをふまえ、記述する時間を十分に確保して生徒に取り組みせるとともに、いくつか組み合わせる評価方法の一つであることを自覚して活用したい。

5 授業の実際

(1) 「情報収集や発信にかかる力」の育成を目指した実践

ア 授業の概要

ここで紹介する事例は、地理的分野・小单元「都道府県の学び方・栃木県」である。本校では、「山梨県」「兵庫県」「栃木県」を題材として都道府県規模の学び方を学習したが、研究主題との関わりでは、小グループでの話し合いや相談、他生徒の発表の中で、互いの情報を交換しながら、それぞれの生徒が都道府県の学び方を習得することをねらいとした。気をつけたことは、単にレポートを完成させ、発表会で元気よく他のメンバーと協力して発表し、他のグループの発表を行儀よく聞くことで学習を終わらせ、表現の技能だけを習得させる場にするのではなく、レポートを作成する過程や発表会を聞く時間を、それぞれの生徒の学習を深める場にしたいと考えた。このねらいを達成するために、それぞれの小单元の指導を以下のように計画した。

单元「都道府県の学び方」の指導計画

| | 各小单元のあらまし | 各小单元のねらい・指導の留意点 |
|-----|--|---|
| 山梨県 | 1 山梨県はどんな県だろう ～栃木県と比較してみよう～ (1時間) 2 山梨県の農業にはどのような特色があるのだろう (1時間) 3 山梨県の自然にはどのような特色があるのだろう (1時間) 4 山梨県は周辺の都県とどのような関わりがあるだろう (1時間) | ・「東京都区部からおおよそ 100km」「海に面していない」といった栃木県との共通点を学習のきっかけとし、「比較することによって特色を明らかにすること」を学習の基本におく。 ・山梨県を基域とし、他の都道府県との比較や周辺とのかかわりに気づかせる。 ・兵庫県と栃木県の学習で主体的な調べ学習を展開し、まとめ、発表できるように、以下の①～③について教師がモデルを示すようにする。 ①調べ方。特に必要な情報のさがし方 ②まとめ方。特に分布図やグラフの使い方 ③発表の仕方。特に学習の過程の伝え方 |

| | | |
|-----|--|---|
| 兵庫県 | <p>1 兵庫県はどんな県だろう (1時間)</p> <p>2 兵庫県の産業についてレポートを作ろう (3時間)</p> <p>3 レポートを発表しよう (3時間)</p> <p>3 先生の発表を聞こう ～兵庫県の人口を調べて分かったこと～ (1時間)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・山梨県の学習を生かし、グループ(4～5名)毎に相談しながら調べ学習をすすめ、兵庫県の産業(農業、漁業、工業、観光業)の特色を明らかにし、発表させることをねらいとする。 ・発表の際、資料の文章をそのまま読むなど、難解な発表にせず、聞き手である友人が、発表を聞いて学習できるように、分かり易い言葉を用いるよう指導する。 ・県内総生産を手がかりに、産業が盛んな兵庫県の様子を探らせることとする。 ・県内に様々な点で多様性が見られる兵庫県の学習を通して、県全体を全域として県の特色を明らかにする見方に気づかせる。 ・各グループの発表の際、教師は、都道府県規模の地理的事象の学び方と兵庫県の地誌の両面から指導・助言する。 ・「兵庫県の人口」は、教師が作成した分布図(各市町村の人口と人口増減率を表したもの)をもとに指導する。この際、複数の地理的事象の関わりに気づかせるようにする。 |
| 栃木県 | <p>1 栃木県のレポートを作ろう (1) 調査計画書を書こう (1時間)</p> <p>(2) 調べ学習・レポート作成 (3時間)</p> <p>2 レポートを発表しよう (1時間)</p> <p>3 先生の発表を聞こう (1時間)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ・都道府県規模の地域を調査する単元のまとめとして、山梨県と兵庫県の学習を生かし、一人一人が調べ、まとめ、発表させることをねらいとする。 ・それぞれの生徒が、栃木県の農業、工業、観光業等のテーマを決め、調べ学習をする。 ・レポートを互いに見て学習できるように、分かり易い表現をするよう指導する。 ・各自がレポートを完成させた後、互いにレポートを読み合える時間を設け、自分が学習していない産業の様子を理解したり、自分が見出せなかった栃木県の各産業の特色やまとめ方の工夫について友人から学ばせるようにする。 |

イ 授業の評価

本実践について、生徒Aの作品3点(資料1～3)、授業の様子から、小グループでの話し合いや相談、他生徒の発表を聞くこと等による情報交換が授業に与えた影響について評価する。本単元は、調べ学習を主とした単元構成であり、その特性から、「中学

校社会科授業における「今日の授業を終えて」から話し合いの成果を評価する際の指標」を活用しなかった。

まず、生徒の作品の変化から学習の成果を確認する。資料1は生徒Aの兵庫県の農業のレポートである。資料2は生徒Aの栃木県の農業に関するレポート計画書、資料3は生徒Aの栃木県の農業に関するレポートである。資料1～資料3は、単元の指導計画から分かるように、この順序に作成されたものである。これらの資料および教科学習で使用しているノートの記述から、生徒Aの変化を次のように確認できる。

| 資料1（兵庫県のレポート） | 資料2（栃木県調べ学習計画） | 資料3（栃木県のレポート） |
|--|--|---|
| <p>○図やグラフ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・兵庫県及び栃木県の市町村別の主な農業生産物分布図 ・豊岡市と洲本市の雨温図 <p>○読み取れること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・兵庫県を全域として捉えて特色を見出そうとしている。 ・農業と気候の関係について気付いていると思われるが、明確なまとめはない。 ・ノートには、資料を集めるのに大変苦労したこと、発表は満足できるものではなかったことが書かれていた。 | <p>○作成しようとしている図やグラフ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栃木県が全国で大きな割合を占める農畜作物の都道府県別出荷額割合（円グラフ） ・いちご農家の分布図 ・いちご栽培のカレンダー <p>○読み取れること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・兵庫県の時とは異なり、栃木県を基域と捉えて特色を明らかにしようとしている。 ・「疑問」など主体的な記述が見られ、見通しをもって学習に取り組んでいたことが分かる。また、「！」も多く、意欲の高まりを感じる。 ・いちご栽培がさかんな理由を気候と考えている。 ・栃木県の農業の特色をいちご栽培を中心に説明しようとしている。 ・「参考資料」は具体的に適切に書かれている。 | <p>○図やグラフ</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栃木県の農業生産額割合1960年と1999年のグラフ ・いちご、大麦、生乳出荷額都道府県別割合（円グラフ） ・宇都宮市の雨温図 ・いちご栽培のカレンダー ・栃木県内の主な農畜産物の分布図に河川と東北自動車道を書き込んだもの <p>○読み取れること</p> <ul style="list-style-type: none"> ・栃木県を基域と全域の両面から捉えて特色を明らかにしようとしている。 ・1960年と1999年の農業生産額を比較することによって、栃木県の農業の特色を経年変化の視点から明らかにしようとしている。 ・「計画書」段階と比べて、いちご以外の情報が充実した。 ・農業に影響する要因として、気候だけでなく、交通や水資源についても考えている。 ・兵庫県のレポートと違いレポート中のコメントが資料と的確に関連している。 |

学習が進むにしたがって、都道府県ごとの産業の特色を明らかにする資料の選択が多岐に、そして的確になっていることが分かる。また、農業に影響する要因も複数考えられるようになった。

これらのAの変化はなぜ生じたか。資料1から資料2への変化を生んだのは、兵庫県のレポートの他グループの発表とそれに対する教師のコメントと考えられる。例えば、兵庫県が全国で大きな割合を占める農畜産物や海産物の都道府県別出荷額割合（円グラフ）を用いて発表したグループは複数あった。また、兵庫県の農業について報告したグループの中には、兵庫県全体について調べ、淡路島がとくに農業の盛んな地域であることを突き止め、その理由を追究したグループがあり、教師は賞賛した。これらを自分のレポートに生かそうとしたのではないだろうか。資料2で、生徒Aはすすんで「疑問」などを書いている。意欲の現れと解釈するが、兵庫県の発表で「あまり上手く出来たとは思えない」と自己評価し、「次はもっと良いものを」と思っていたことに加えて、他グループのレポートをよく見て、発表をよく聞き、栃木県のレポート作成にはある程度の見通しと自信をもって臨んでいたと考えられる。

資料2から資料3への変化を生んだのは、それまでの学習成果や調べ学習中の生徒同士の相談、自分自身で資料から学習したこと等が考えられる（調べ学習の間、教師は生徒Aに対して賞賛や励ましの声を掛けたが、明確なアドバイスはしていない。よって、教師からのアドバイスによる変化は生徒Aにはなかったと言える。）。例えば、栃木県の農業生産額割合を1960年と1999年で比較したグラフは、生徒Aが見ていた本にある資料と似ている。レポート中のグラフは、この本を見ていた生徒Aが、栃木県の農業の特色を説明する上で必要なグラフと判断して書いたのだろう。一方、栃木県内の主な農畜産物の分布図に河川と東北自動車道を書き込んだものは、河川と東北自動車道を書き込んでいるところが生徒Aのオリジナルである。兵庫県の観光業について発表した班の一つが「観光地の近くには高速道路が通っている」と報告したが、生徒Aはそれをノートにメモして、「交通機関にカンケー（生徒記述のまま）あり！」とコメントを付け加えている。これらのことを周囲の生徒と相談しながら、栃木県の農業の特色の要因と考えたのではないだろうか。

本単元の授業を継続して観察した若林亜弥（宇都宮大学大学院）は、栃木県の調べ学習時の生徒の様子を次のように記述した。

「…（本小単元の調べ学習では、生徒はそれぞれ）単独行動であるため、当然のことながら、生徒の動きにはばらつきが見られる。例えば、原稿用紙や白紙に地図を描く生徒、蛍光ペンで目立たせる生徒、白地図上に色ペンや色鉛筆で丸を描き、色分けする生徒、OHP手書きフィルムを使用し、地図を描く生徒、インターネットのホームページを検索している生徒、黒板に掛けてある関東地方の地図と睨めっこして考えている生徒、『都道府県を調べよう』という書物に載っている絵を参考に見ている生徒、一度ノートにメモしたことを見ながら白紙にまとめている生徒などである。ただし、完全に孤立するわけではない。友だちと話し合ったり、「こうじゃないの？」と互いに批評することは絶えず行われていた。その中で、授業とは関係のない話で盛り上がりしてしまう生徒がいたことも事実である。

（中略）その間に、小栗教諭は、社会科教室、視聴覚室、図書室を定期的に見回り、進行状況を確認し、生徒にアドバイスを与える。…」（若林亜弥「中学校社会科における生徒の記述に関する一考察 ―調べ学習のノート分析を通して―」修士論文 p.28 より引用）

観察者は、生徒が主体的に学習内容や追究の方略について相談し合っていたことを記述している。この相談では、資料の在処を尋ねたり、同じテーマで調べ学習をしている友人と情報交換や意見交換をしていた。また、追究が行き詰まっている者同士が、協力している姿も見られた。生徒Aは比較的一人で追究している時間が多かったが、時折やってくる友人と相談したりしていた。友人同士のコミュニケーションは記録がなく、確かなことは言えないが、他生徒からヒントを得ていた可能性は十分にある。生徒A以外の生徒は、若林の観察の通り、友人から教えてもらったり、意見をたたかわせたり、教師に質問することによって疑問を解消しようとしていたりしていた。

以上のことから、生徒Aは、小グループでの話し合いや相談、他生徒の発表の中で、互いの情報を交換しながら、都道府県の学び方を習得することという教師のねらいは達成できたと言える。A以外の多くの生徒についても同様のことが言える。

おおよそねらいを達成できた要因は、コミュニケーションの質であると考えられる。発表やレポートで用いた言葉を、他の生徒が聞いて分かる程度のものにするよう繰り返し求めたこと、地理的分野の特性を生かして、調べ学習の成果は、できるだけ一目で分かるグラフや分布図を活用するよう指導したことにより、それぞれのレポートや発表が見る人、聞く人にとって分かりやすいものだったことである。

また、調べ学習の間の友人との相談は、教師の指示によるものでなく、それぞれの生徒が必要に応じておこなったものである。この、いわば「非指示コミュニケーション活動」と呼べるものは、生徒の日常生活の言語で行われる。当然、難しい用語が飛び交うこともない。生徒は、授業のコミュニケーションの中で「友人の発表を聞くのが好き」と回答するが、その要因の一つは分かりやすさなのである。

課題は、生徒の主体性を確保し、非指示のコミュニケーション活動を増やしつつ、学習の質をいかに保つかである。本単元の学習を通して、都道府県規模の学び方が以前より習得できたことは確かだが、すべての生徒に生徒Aと同程度の効果が見られたわけではなかった。第1に、調べ学習の時に教師による個別の指導・助言を充実させること、第2に授業の冒頭と終末の全体への指導の工夫、第3に生徒同士のコミュニケーションの質を向上させるための方策が必要である。

[illegible][illegible]

(2)「社会的事象の見方・考え方」の育成を目指した実践①

ア 授業の概要

ここで紹介する事例は、歴史的分野・小单元「日本の産業革命」の第2時である。前時にイギリスで起こった産業革命と日本の産業革命を比較することを通して産業革命の特色を理解させた。資料1は、前時に学習したことに準じた内容の文章(ア)と、前時の学習を覆すような内容の文章(イ)を掲載し、生徒にゆさぶりをかけ、日本の産業革命期の本当の姿を知りたいという関心を喚起させたいと考えた。

直接的に課題を解決するような記述は生徒の手持ちの教材である教科書や資料集にはなく、生徒は否応なしにこれまでの学習で獲得した知識や教科書や資料集の記述をもとに考え、課題を解決していかなければならない。また、教科書や資料集の情報には限界があり(例えば、横山源之助がどのような人物かが分からないことなど。),そこから先は論理的に推理していくことが必要とされる課題である。ただし、資料を丹念に読み取ると、工場場の場所の違いなど、両者の食い違いが生じた原因と考えられることはいくつか読みとれる資料である。また、教科書や資料集の記述を併せて考えると、工業の近代化に比べて農業の近代化が遅れ、都市と農村の経済格差が広がっていたこと等に気づくと、当時の社会のようすについて、これまで以上に正確に理解できるのではないかと考えた。

授業では、学習課題の提示後、グループ学習を取り入れ、その後に学級全体でグループ毎の発表と生徒全員による吟味をおこなった。グループ学習を取り入れることによって、これまでの話し合いの授業の成果を確認しようと考えた。資料1～3は授業および生徒の様子である。

資料1 授業で用いた資料

ア
私はかつて桐生・足利の機業地にいき、「聞いて極楽、見て地獄」と織物職工たちが言っているとおり、その境遇がひどいを見て驚いた。しかも、前橋へ行って製糸職工がもっとひどいを見て、さらに驚いた。労働時間は、忙しいときには床を出てただちに仕事をはじめ、夜業が12時になるのもまれではない。食物は、麦6分に米4分、寢室は豚小屋のようにきたなくて見ていられない。・・・それでいて、一年間の賃金は20円以下である。・・・

女子労働者の多くは、苦しい家計を助けるためにでかせぎにきた小作農などの子女であり、はるかに低い賃金で、きびしい労働に従事していた。・・・製糸業では労働時間は15時間程度、時には18時間におよんだ。

よこやまげんのすけの
(横山源之助「日本之下層社会」)

イ
「月給をもらって、自分の欲しかった着物を買ったときの喜びは格別でした。それから工場は休みがあるでしょ。休みの日にはだれに気兼ねすることもなく友だちと町に遊びに行きました。工場に行っていたときが人生で一番自由なときでした。寄宿舎には電気がついてますし、食べ物も家で食べるよりはるかによかったですもん。」

(新潟県刈羽地方の女工からの聞き取り調査)

学習課題 アとイは、いずれも明治・大正期の女工の様子について報告したものです。しかし、アは悲惨な様子、イでは、「人生で一番自由なとき」と言っています。どのように考えたら良いのでしょうか？

資料2 グループ学習のようす

| | |
|----------------|---|
| | ～当初、メンバー四人は口々に「分からない」を連発しながら資料を眺めていた。～ |
| A ₁ | うーん、よくよく読め…。 (しばらくそれぞれが資料を読む) |
| B ₁ | 地域ごとに労働時間や賃金が異なっていた？ |
| A ₂ | 織物は安い！だからこんなに売れるんだ。 |
| C ₁ | そうだと、どうなるの？ |
| A ₃ | だから、たくさん作らせるために長く働かせていたってことじゃない？ |
| D ₁ | (資料集を見ていて、通りかかった教師に尋ねた。) 先生、福利施設って何？ |
| 教師 | 福利施設っていうのは、労働者の生活をよりよくするための施設だよ。例えば、学校だったり、病院だったりかな。 |
| D ₂ | 分かった！ここ(資料集)に「福利施設をつくった工場もある」って書いてあるから、Bの方は、福利施設があったことによって工女たちの生活がしやすかったんじゃない？ |
| A ₄ | そうじゃなくて、アは子ども、イは大人で、子どもには高いお金をあげたくなかったってこと。ほら、いいこと言った。 |
| B ₂ | アは横山源之助っていう人が書いたんでしょ。この人が実際の労働よりもはるかにきびしい内容を書いたんだよ。内容がおもしろくないと売れないから。 |
| C ₂ | 納得。 |
| D ₃ | それなら、アとイの労働者の感じ方が違ったんじゃない？ |
| B ₃ | アは労働者が感じたことじゃなくて、横山源之助が見たり、調べたりしたことでしょ。 |
| A ₅ | 横山源之助っていう人は金持ちなんじゃない？だから、女工の生活はきびしく見えた。 |
| D ₄ | イの人は農家出身だから、朝早く起きるのにはなれていたんじゃない？ |
| AC | おお～！ |
| A ₆ | つまり、アの方は今までよい生活をしていて、イの方は苦しい生活をしていて、自分の生活と比べて、アはつらく見えたし、イはよく感じたというわけ？ |
| B ₄ | 小作農よりは女工の方がましだった。だからイの人はいつてるんじゃない？小作争議とか、労働争議とか増えてるよね。(←資料集のグラフを読み取った発言) |
| | (それぞれ、資料を読んだり、自分の資料にメモを書いたりしている) |
| A ₇ | あっ！えっと、アとイは同じものをつくっているの？ここには何作っていたか、書いてないじゃん。…あと、場所が違うよねえ。…あと、記事が書かれた時代が違うんじゃないの？ |
| D ₅ | 時代は違ったと思う。 ～間もなくグループ学習は終了となり、全体での意見発表とまとめに移った～ |

資料3 授業後の生徒の作品「今日の授業を終えて」から

A クラスにいろいろな意見があつてとても勉強になった。「今から考える」のと、当時の人が考えるのでは違いがあることや、今は家族仲良くやっているが、昔はやはり父が中心となっていて、仕事に行った方が自由と感じる人もいたんだなぁと感じた。今と昔は大きく家庭が変わったことを改めて感じた。また、戦争によって経済も大きく動かされるのだなと思った。

※注 グループ学習の後、まとめの中で教師が戦前の家制度について説明した。

B 当時の労働者の本当の様子は結局分からなかったが、いろいろと推測することができた。自分の分からないところも多かったので調べてみたい。

C 私は女工の生活は厳しかったと思いました。今日の授業は明治・大正期の女工の生活・労働を考える上で非常に興味深い話し合いでした。いろいろな人の話を聞けて楽しかったです！
D 産業革命のおかげで、今までよりは少しずつだが仕事や生活が良くなっていることが分かった。

※A, B, C, Dは資料2のA～Dと対応している。

イ 授業の評価

資料2から、グループ学習では、生徒それぞれが思いついたことを述べ合っており、特にリーダーが存在している様子はない。生徒それぞれ発言はしているが、それぞれの意見に対する反応もない。(ただし、反応がないからといって他生徒の意見を吟味していないとは断言できない。)また、発表は、自分の思考の道筋を説明する部分はなく、自分の出した結論を述べるにとどまっている。

話し合いが大きく変化したのは、B₂の、アの文の筆者の「横山源之助」に注目したところからである。「事実が異なるのではなく、横山源之助とイの資料でインタビューを受けた女工のそれまでの暮らしぶりの違いによって生まれた感じ方の違いなのではないか」という仮説を全員が共有したように思える。と同時に、資料の文の中から学習課題解決のための情報を見出そうとするようになった。AとCが「おお～」と唸ったD₄の発言も見逃せない。「イの人は農家出身だから、朝早く起きるのにはなれていたんじゃない？」はAが自分の考えをまとめる上で役立っていると思われる。また、生徒たちがメモを取り出したのもここからである。メモは、自分にとって有益と思われる情報を書き留めておくためと考えられるので、生徒たちは、このあたりから自分たちが課題解決に近づいていることを感じていたのではないかと考えられる。考えの筋道は、発言の多いAが分かりやすい。A₅、A₆で、それまでの意見をまとめた上で、「資料アとイを丹念に見比べていくと学習課題解決の糸口が見つかる」と考え、資料アとイの他の部分を読み取っている。場所の違いについてはB₁ですでに指摘されているのだが、それについては誰も触れていない。BはA₆の発言と資料集の記述が論理的につながり、そのことを発言している。Cは発言が少なく、資料2だけでは十分に分からない。

以上のことから、この課題は、B₂の発言によって話し合いが本格的に始まるまでに時間がかかったが、その後は一人の生徒の発言をきっかけに課題解決の糸口が見つかり、話し合いは焦点化され、課題追究がすすんで行われたと言える。ただし、学習で得た結論とその結論を導き出した過程をより分かりやすく効果的に示す発言がないことや、社会科に関する知識と民主的かつ学究的に話し合いを進めることができる指導性を持った学習リーダーはおらず、グループでの話し合い活動にはまだ改善の余地がある。

資料3を併せて評価すると、生徒は四人とも「明治・大正期の女工は低賃金の長時間労働に従事していた」ことは理解した上で、それぞれが当時の暮らし向きについてコメントしている。発言の少なかったCは、イの情報を獲得しつつも、やはり女工の生活は苦しかったのではないかと結論づけた。根拠が明らかにされていないため、はっきりとは分からないが、産業革命期の女工は苦しい生活を送っていたという自分の考えを他の人の意見を参考に吟味していた可能性がある。また、Bの「当時の労働者の本当の様子は結局分からなかった」は、全体の話し合いの不足が招いたものである。「今日の授業を終えて」を書

く時間も2～3分程度しかないので、記述も充実していない。話し合いの後に、それぞれの生徒にもう一度考えをまとめさせる時間を持つことは、話し合いで聞いたこと、そこから考えたことを整理し、自分自身の言葉で問題解決を図らせるうえで重要である。その点で、50分の授業の内容としては盛りだくさんで、「消化不良」をおこしてしまった生徒もいることがわかった。

また、表1の指標で評価すると、Aは第3段階、Bは第1段階、CとDは第2段階である。学習内容・教材を工夫する、話し合いの形態をクラス一斉として教師が一つ一つの生徒の発言を言いかえることで分かりやすくする、2時間をかけて授業するなどの改善が必要である。

(3)「社会的事象の見方・考え方」の育成を目指した実践②

ア 授業の概要

ここで紹介する事例は、公民的分野・小単元「国民生活と福祉」の第7時である。本時の学習課題「予算案（歳出）を作ろう」が、将来の自分の生活に直接かかわってくる切実なテーマであることを実感させるために、第1～第5時までに以下のような学習活動を取り入れた。

- ・社会資本の役割を理解させるとともに、現状についても調べさせた。
- ・社会保障制度の学習に際し、少子高齢社会と社会保障費用の関係について理解させるとともに、インターネットを活用して、宇都宮市の社会福祉について調べさせた。
- ・租税の意義と役割を理解させるとともに、給与明細表を使って、所得に占める税金や保険料の割合を計算させ、税金の使い道に関心を持たせた。
- ・累進課税制や所得税の最高税率を引き下げることの是非について討論した。
- ・インターネットを使って、財政赤字の推移をリアルタイムカウンターで提示した。
- ・支出項目の内容について、インターネットを活用して具体的に調べるとともに、早く終わった生徒にはスウェーデンとアメリカ合衆国の社会保障制度についても調べさせた。（大きな政府と小さな政府）

そして、前時である第6時には、限られた財源の配分という観点から、それまでに得た経済に関する知識を総動員して各自が予算案（歳出）の作成を試みた（社会保障費・公共事業関係費・国債費・地方財政費・教育文化費・防衛関係費・経済協力費の順位付けや割合を決定した）。

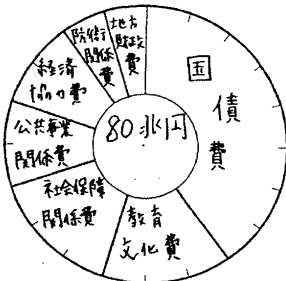
本時では、教師が三つの作品を選び、その作成者にパネリストとして発表してもらった。そして、質疑応答の後、学級全体で話し合い、一つの予算案（歳出）にまとめていった。話し合い活動にランキング法を活用したのは、多様な考えを一つにまとめていく作業を通して、活発な意見の交換が期待できると考えたからである。また、一つの社会的事象に対して様々な立場からの意見が出され、それにより生徒の社会的事象への見方・考え方が深まるのではないかと考えた。司会は教師が担当した。

資料1 授業で用いた資料

3名のパネリストが作成した予算案(歳出)

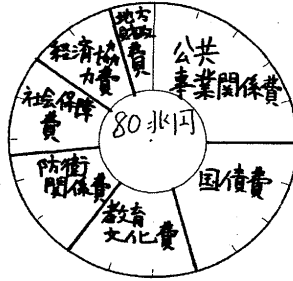
キャッチフレーズ

借金0円の国予算案



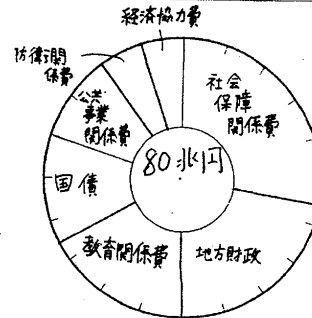
キャッチフレーズ

田沼意次の予算



キャッチフレーズ

地方重視予算



資料2 全体での話し合いの様子

(3名のパネリストが、それぞれどのような考えで予算案を作成したかを発表したことを受けて)

A子:「田沼意次の予算についてですが、公共事業費の割合が高すぎるし、順位ももっと低い方がよいと思います。お父さんから聞いたんですけど、父は建設関係の仕事をしているんですけど、最近是不景気で、公共事業関係の仕事が年々減っていて、とても大変だそうです。これから公共事業関係の仕事はもっと減っていくだろうといっていました。だから、公共事業費を多くするのは現実的ではないと思います。」

B男:「公共事業費が減らされてきているのは、今まで無駄なものを作ってきたからだと思います。今、社会保障が問題になってきているので、公共事業費を使って社会保障関係の施設を作ればよいし、そうすれば、そこで働くサービス関係の人も増やせる。今まで第一・二次産業中心だった公共事業費を、第三次産業中心にしていけばよいんです。」

A子:「でも、現実はいかに難しいと思います……。」

(中略)

C男:「僕は、教育・科学費の割合を一番多くしたほうがよいと思います。その理由は、教育にお金をかけ、日本人の学力を上げていけば、その人たちが将来大人になったときに、優れた技術や商品を開発して、日本の会社が儲かり、税金をたくさん納めるようになるので、そうすれば国の借金もなくなり、国債費を心配する必要もなくなるからよいと思います。」

D男:「でも、その成果が出るのはずっと後のことで、その前に日本(の財政)が破綻してしまうかもしれないので現実的ではないと思う。今は好景気だといわれているけど、それは一部の会社や人だけで、生活が苦しい人もたくさんいるんだから、やっぱり公共事業費を一番多くして、お金のまわりを良くしたほうがよいと思う。」

C男:「教育・科学費を多くすれば、それに関する仕事も増えて、新しく仕事に就ける人が出てきて、その人たちがお金を使うようになるので、同じことになると思います。」

E子:「将来はそれでよいかもしれないけど、今の人たちは(多分大人のこと)どうするんですか。日本は高齢化社会で、もっとお年寄りが増えて、これから病気にかかる人も今以上に増えていくだろうし、一人暮らしのお年寄りの事だって考えなくちゃいけない。だから、やっぱり社会保障費を増やしていったほうがよいと思う。」

教師：「C男くん、今の意見についてどう思う？」

C男：「(苦笑いしながら)老人には我慢してもらうしかない。」

教師：「えー。戦後の荒廃から日本を立ち上がらせて、みんなが何不自由のない生活を送れるようになったのは、いまのお年寄りのおかげなんだよ。」

C男：「でも、今の国の借金をこんなに増やしたのも、今の大人たちじゃないですか。」

教師：「……。他の項目についてはどうですか。一番上にするのは、この三つ（社会保障費・公共事業関係費・国債費）のうちのどれかでいいですか（生徒うなづく）。では挙手してください。」

(以下省略)

資料3 授業後の生徒の作品「今日の授業を終えて」から

- ・自分の考えが変わった変わった。Yくんの意見（田沼意次的予算）には驚きました。ああいう発想の転換があるんだな～って。自分では全く思ってもいなかったんで…。
- ・考えは深まった。自分が前に作った案は、元々借金がない国を参考にしたので、日本の歳出案にはむいていなかったかも。
- ・国債のような大きな金額はすぐに返済できるものではないので、まずは社会保障費を多くとって社会を回すお金を増やすべき…と思ったのですが…みんなの意見を聞いているうちに…う～ん…。
- ・最初に予算案を立てたときは、それぞれの費用の使い道や、その費用が増減した際におこる影響などが正直よくわからなかったのですが、今回の授業で考えが深まりました。…国債費を優先すれば、お金の流通は悪くなるかもしれませんが、そこは公共事業費や地方財政費も同時に増やして国や地方の経済活動を活発にすればいいのでは…？その代わり公共事業費や地方財政費の中でも、道路の整備などこれ以上必要ないものの分はカットすると良いと思います。
- ・私は、国民から得たお金なのに社会保障費を大幅に減らす考えには賛成できません。…生活大国の国々は、国民から集めた税金はすべて国民のために使っていて、国民と国との間に信頼関係がある。日本も国民のために税金を使って欲しい。
- ・やはり、教育文化費を一番多くすべきだと思う。その理由は、教育の発達→英才・天才の増加→新技術・商品の開発→所得の増加→所得税の増加→国が豊かに→国債費が無くなる→スウェーデンみたいな良い国に、という訳です（机上の空論ばいですけど）。

イ 授業の評価

本時において話し合いが活発に行われたのは、国債残高や社会保障費の増減などの話し合いのテーマが、自分たちの将来の生活に直接関わってくるという、生徒にとって切実なものであったためと思われる。

個別に発言を分析してみると、A子が「田沼意次的予算」の公共事業費の割合が高すぎる点を批判したことに対し、B男から反論された。A子は、B男の考えに納得していない様子であった。おそらくA子は、父親から他にもいろいろな情報を得ていて、現実的な問題としてB男の意見は実現困難であることを感じながらも、上手く言葉が見つからなかった

のであろう。B男の家は、人材派遣業を営んでおり、生活体験あるいは家業に関わるという切実な問題から出た発言であった。2名の意見をかみ合わせることができれば、公共事業費の在り方をめぐって、多面的・多角的な見方・考え方を育てる良い機会であったにもかかわらず、教師はどう発言をつないで良いかわからず、次の活動に移ってしまった。教師は、他の生徒たちの思考を深めるきっかけとなる発言を話し合いの中で有効に活用することができなかった。

また、C男の下線部の発言は、「様々な立場から公正に見る」ことができておらず、自分中心の考えから抜け出せていない。この発言は、自他共に生かそうとする民主的な態度を育成するための話し合いに導く良い機会であったにもかかわらず、教師は、ここでもC男の発言をどう切り返して良いかわからず、また、残り時間を気にして次の活動に移ってしまった。E子の発言は、祖母と同居していることからでた発言であると思われるが、この発言の後、同じような体験や考えを持つ生徒に発言を促し、その上でC男に発言を求めたならば、深まりのある話し合いとなり、C男の思考も深まったかもしれない。

話し合い活動において、教師が有効な支援をしていくためには、教材への深い理解と生徒を理解する力(興味・関心や行動・発言の背景等について)が重要であることを改めて実感した。

下に掲載した作品Aは、授業中一度も発言のなかった生徒のものであるが、表1の指標に基づいて評価すると、第3段階である。記述内容から、話し合いにおける「聞くこと」が、理解や思考を深めるのに有効であったと推察できる。また、作品Bは、他クラスで実践した時のものであり、当該生徒も授業中の発言はなかったが、他者の意見を「聞くこと」により、それを自らの考えと比較し、自分の考えを深めている様子が伺える。指標に照らせば、第2段階に該当するであろう。他クラスでの実践においても、第2、第3段階の生徒の割合が高く、同様の成果が得られた。本実践における学習課題が、話し合いを活発なものとし、聞こうとする意欲を高めた成果ともいえるであろう。

一方、話し合いを一層活発なものにするためには、上記のような、生徒たちの深まった考えをどのように発言につなげていくか(「話す」力につなげるか)が大きな課題である。

A

3 年 | 組 番 氏名

C

3 支出項目ごとの割合(%)について考えてみよう！

次AC-311 →

B

3年 3組 11番 氏名

C

Q3 支出項目ごとの割合(%)についても考えてみよう!

新行の割合

支出項目ごとの割合(%)

| 支出項目 | 割合(%) |
|------|-------|
| 食費 | 20% |
| 雑費 | 20% |
| 交通費 | 20% |
| 娯楽費 | 10% |
| 学費 | 10% |
| 生活費 | 10% |
| 雑費 | 10% |

資料1 話し合いの様子

| | |
|---|--|
| <p>(教師が、法律は国会で制定されることを説明した後、議決方法について生徒に今までの体験をもとに予想させた。その際、国民の意見を十分に反映させるための民主的な方法である必要があることを付け加えた。列指名で聞いたところ、大部分の生徒は、予想通り多数決と答えた。)</p> | |
| T | <p>[発問1] 多数決が一番多いそうですね。でも本当でしょうか？多数決は本当に民主的で、みんなの意見を反映した決定方法と言えるでしょうか？・・・多数決で、嫌な思いをしたことはありませんか？思い出してワークシートに書いてみましょう。</p> <p>(記入後、発表させる。)</p> |
| S 1 | 理由も言わずに反対されて嫌でした。 |
| S 2 | 私も多くの人から集団で反対されたことがある。 |
| S 3 | 意見を言った人の好き嫌いで決まってしまうみたいな時もあった気がします。 |
| S 4 | 多数決で決めたのに、決定に従わない人がいて腹が立った。 |
| S 5 | 少しの差で負けたのに、少ない方の意見は完全に無視された。 |
| S 1 | 僕も少数派が間違っているみたいな感じで見られたことがある。 |
| S 6 | 多数決で勝手に決められて、やりたくない仕事をやらされた。 |
| S 7 | 手を挙げない人がいて、なかなか決まらないで、先生に何度もやり直しをさせられた。 |
| S 8 | 自分の考えと全く違う結果になっても、従わなくちゃいけないのはどうかと思います。 |
| T | <p>なるほど。みんなが平等な決め方だと思っていた多数決にも、いろいろと問題があるそうですね。</p> <p>(その後、教師が多数決のパラドックスの具体例を示し、多数決は民主主義における議決方法の1つであって、必ずしも「多数決＝民主主義」ではないことを説明した。)</p> |
| T | <p>[発問2] では、多数決による決定を、みんなが納得できるようなものにするためには、どうすれば良いのでしょうか？ワークシートに記入してください。</p> <p>(記入後、挙手で発表させる。)</p> |
| S 4 | (挙手) 人の好き嫌いで決まってしまったという意見があったけど、それなら公正な人を代表者にして、その人たちが多数決をしてもらえば良いんじゃないかな。 |
| S 3 | (挙手) 理由も言わず反対するのはひどいから、なぜそれが良いか悪いかわかる理由を言うようにしたら良いと思う。 |
| S 9 | それから、反対が一人でもきちんと話し合うようにした方が良いと思います。 |
| S 10 | (挙手) 多数決で決めたのに従わないのは、決まったことに納得できないからだと思うので、決める前に時間をかけてみんなで話し合い、その後で多数決をするようにしたら良い。 |
| S 5 | (挙手) 付け足しだけど、時間がなくなるとすぐに多数決ってなるけど、十分に話し合えないと、納得できない人がいるまま決めてしまうことになるから、時間がないときは決めないようにした方が良い。 |

| | |
|------|---|
| S 1 | (挙手) やりたくない仕事を多数決でやらされたというのはぼくもあった。多数決で誰かを決めるときは、決まったんだからやれじゃなくて、その人の気持ちも聞いて欲しい。 |
| S 11 | でもそれじゃ、みんな嫌だっていって、いつまでたっても決まらなくなっちゃう。 |
| S 5 | (挙手) 押しつけじゃないなら、どうしてその人にやって欲しいかをきちんと説明すれば、その人もやってくれるんじゃないかな。 |
| S 12 | それなら、多数決なんかしないで最初から話し合いの方が良いんじゃないですか？ |
| S 5 | (挙手) そうじゃなくて、話し合いで決まらないから多数決にするんだけど、多数決の後に嫌な思いをしないためにも、多数決をする前も後も、話し合いが大切ってことです。 (しばらく沈黙。) |

資料2 生徒作品「今までの多数決を振り返って」から

- S 1・今まで、多数決では、少数意見は反映されないとあきらめていたが、これからは少数派になっても「対等な意見」として自分の考えをはっきり主張して、少しでも取り入れてもらえるようにしたい。
- S 11・私の意見が少数派だったとき、勝った方の意見が正しいのでそれに従うべきであると考えていたが、みんなの話を聞いて、少数派が全部間違っているわけではないんだと思った。だから、これからは自分の意見をもっと主張できるようにしたい。
- S 5・クラスで何かを決めようというときは、いきなり多数決をとるなどということはせず、ちゃんと話し合って、みんながどう考えているのかを確認してからにしようと思った。数の暴力にならないように。みんなが納得するように。

※ S 1, S 5, S 11は資料1の番号と対応している。

イ 授業の評価

活発に意見が交換されたのは、教材が生徒にとって身近な事例であり、且つ生徒同士に共通基盤があって、生活体験を生かせるものだったからだと思われる。ただ、途中までは、話し合いというよりは、発問1に対する返答という形であった。話し合いに深まりが見られたのは、S 1, 11, 5, 12, 5と発言が続く場面であった。S 1が自分の体験から感じた不満と願いを発言したことを受け、S 11は、個人の利益よりも全体の利益を優先すべきとの発言をした。それに対してS 5は、全体の利益を優先しつつも個人の意見も大切にしようとする合意形成を目指す発言をする。さらに、S 12の発言に対し、多数決を肯定しながらも、話し合うことも同等に大切であることを主張する。この後、生徒の発言は止まり、数秒間沈黙が続くが、聞いていた生徒たちは、この沈黙の間に思考を深めていたのではないだろうか。

また、発言のなかった生徒も、「今までの多数決を振り返って」への記述を見る限り、級友の意見をしっかりと聞きとめ、自分なりに考え、思考を深めていた様子が伺える。発言のなかった生徒の作品（一部抜粋）を以下に記す。

- ・決める内容に興味がなかったりして、自分のはっきりした意見を持っていることが少なかった。これからは自分の一票に責任を持ちたい。
- ・あまり大切なことは多数決にしない方が良いと思った。どうしてもどちらかにしなければならぬ部分のみを多数決にしたら良いのでは？
- ・今までやりたくなさそうな人を無理に多数決でやらしていたことがあったので、本人の意見を聞くべきだった。
- ・他の少数派の意見もちゃんと聞けば良かった。これから部活で台本を決めたりするので、話し合いを大切にして、ちゃんとした多数決をとりたいです。また、委員会でも次期委員長の決定の際、委員の意見を反映させながら決定したいと思います。
- ・周りの意見に左右され、自分の意見を持つことも述べることもあまりできなかったの、自分の意見をしっかり持って話し合えば良かったと思う。
- ・どの意見にも賛成できなくて手を挙げなかったことがあったが、こんな時はどうすれば良いのか？手を挙げないと、先生に「必ず手を挙げて」といわれるし・・・。
- ・話し合いを大切にすべき。自分が納得できるように、多数決を採る前に自分の考えを言おうと思った。多数決を採る前に、みんながそれなりに納得できそうな案も考えようと思った。
- ・自分の考えと全く違う結果になっても従わなくちゃいけない、というのは数の暴力と同じだから、票が多かったものをベースにして、少数派の意見の数を比で表して、少しずつ取り入れれば良いと思う。
- ・今まで時間がなかった時などは、多数決でさっさと決めがちで、少数意見にあまり耳を傾けていなかったの、短い時間で決定できないことなら無理にその場で決定しないようにしたい。
- ・今までやりたくなさそうな人を無理に多数決でやらしていたことがあったので、本人の意見を聞くべきだった。

以上の内容から、話し合いにおける「聞くこと」が、社会的事象の見方・考え方の基礎を培い、民主的な態度の育成につながるなど、社会科の学力向上につながったと推察できる。

個別に発言を分析してみると、S₁は、今まで多数決で嫌な思いを何度か経験したらしく、今までの不満を最初から積極的に発言し、その後、自分の願いについても発言した。そして、「今までの多数決を振り返って」には、「今まで、多数決では、少数意見は反映されないとおきらめていたが、これからは少数派になっても「対等な意見」として自分の考えをはっきり主張して、少しでも取り入れてもらえるようにしたい。」と、これからへの意欲を記しており、民主的な態度が育成されたといえる。表1の指標で評価すると、第3段階である。

S₁₁は、多数派に従うことを支持する発言をしたが、少数派が正しいときもあることに気づき、今後の多数決に向けて自信を持ったと記述している。今までの自分の態度を振り返り、反省することで、今後の多数決へ積極的に関わろうとする決意を強めたのではないだろうか。

S₅は、多数決における説得の大切さに触れるとともに、S₁₁からの批判的な意見に対し、多数決をより民主的にするための方策を建設的に述べていた。その後、教室内が沈黙

したことから、S₅の意見が他の多くの生徒に、今までを振り返り、今後の多数決への関わり方について考え直させるきっかけとなった重要な発言だったと思われる。「今までの多数決を振り返って」にも、多数決が民主的な議決方法となるための条件について、しっかりと記すことができていた。

また、上記3名の記述内容を『表1 中学校社会科授業における「今日の授業の感想」から話し合いの成果を評価する際の指標』に照らして評価するとS₁、S₅、S₁₁三者ともに第3段階であり、今までの体験を振り返りながら、新たな社会的事象の見方・考え方を獲得し、今後の生活に生かそうとする態度化が図れたと見ることができる。

学級全体を指標に照らして評価すると、各段階の人数は以下ようになった。

| 第1段階 | 第2段階 | 第3段階 |
|------|------|------|
| 1人 | 24人 | 14人 |

上記の結果から、本時における話し合いは、社会的事象の見方・考え方の基礎を培うことや、反対意見や少数意見も尊重していこうとする民主的な態度の育成に有効であったと考えられる。

5 成果と課題

本研究を通して、話し合いを深めるための手だてを講じることで、社会科の学力が高まることを確かめることができた。また、社会科の学力を育成するためには、「聞くこと」が大切な役割を果たすことや、話し合いへの教師の関わり方が大切であることもわかった。そして、話し合いの司会を務める教師には、教材への深い理解、生徒の発言を解釈・洞察する力とともに、生徒同士の発言をつなげ話し合いをコーディネートしていく力が必要であることもわかった。

しかし、話し合うことにより育成される社会科の学力は、数字で表せるものではなく、その評価をいかに客観性のあるものにするかについては、今後も研究を継続する必要がある。指標についても、それぞれの授業内容に合わせて、より具体的なものに改訂していかなければならない。また、話し合いをより活発な、深まりのあるものにするためには、話し合いを通して深まった生徒たちの考えを、どのように発言につなげていくか（話す力につなげるか）も大きな課題であろう。

6 おわりに

教師と生徒の人間関係や学級内の人間関係が話し合い活動の成否に深く関わっていることは周知の事実である。実際、同じ学習課題や教材を扱っても、学級ごとに話し合いの深まり方に違いが見られた。

しかし、同じ学級であっても、学習課題や教材によっては、普段以上に話し合いに深まりが見られた場面も少なからずあった。つまり、学習課題の工夫や教材自体の持つ魅力によって、生徒の話し合おうとする意欲が高まり、活発な意見の交換を生み、話し合いを深まりのあるものにすることができた授業もあったということである。私たちが、社会科の

学力の向上を目指したのは勿論だが、前研究の「学ぶ楽しさを実感させる」ことを前提として実践に取り組み、学習課題の工夫や教材の開発に力を注いできたことの成果ではないだろうか。今後の研究においても、「学ぶ楽しさを実感させる」という視点を持ち続けたいと思う。

また、生徒の意識調査から、一斉学習よりもグループ学習での話し合い活動の方が発言しやすいということもわかっており、より多くの生徒が積極的に話し合い活動に参加できるようにするためにも、さらには、生徒たちの「学び合う」意識を高めていくためにも、グループ学習での話し合い活動を今後とも工夫・改善していきたい。

【引用・参考文献】

- ・文部科学省：中学校学習指導要領（平成10年12月）解説 社会編 大阪書籍 1998年
- ・岩田一彦：社会科授業研究の理論 明治図書 1994年
- ・社会科教育 2000年7月号 No. 490 明治図書
- ・岩田一彦：社会科固有の授業理論 30の提言 明治図書 2001年
- ・安野 功：社会科授業が対話型になっていますか 明治図書 2005年
- ・市川則文：「話し合い・討論」でつくる中学校社会科の授業 明治図書 1997年
- ・秋田喜代美編著：『授業研究と談話分析』 放送大学教育振興会 2006年
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター：
「平成13年度小中学校教育課程実施状況 調査 報告書 中学校社会」 ぎょうせい 2003年
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター：
「平成15年度小中学校教育課程実施状況調査 結果の概要及び教科別分析」 2005年
- ・国立教育研究所：「国際化の進展に対応したコミュニケーション能力の育成を目指す、カリキュラムの開発研究－各教科等における、論理的表現力の育成に重点を置いて－中学校調査 報告書」1997年
- ・高階玲治編著：『豊かな心を育てる「社会性育成」力』 ぎょうせい 2005年
- ・高階玲治編著：『自ら学ぶ「確かな学力形成」力』 ぎょうせい 2005年
- ・田中圭一：『村からみた日本史』 筑摩書房 2002年
- ・栃木県中学校教育研究会社会部会「平成19年度研究紀要」2007年
- ・波多野誼余夫・稲垣佳世子編著：『発達と教育の心理学的基盤』2005年